



‘Kleine kinderen, grote kansen’ 24 januari 2014

OMGAAN MET KINDERARMOEDE EN SOCIAAL-CULTURELE ONGELIJKHEID

Voorwaarden voor de opleiding van (toekomstige) professionals

1. Inleiding

1.1. Kinderarmoede door de ogen van professionals

De reactie van een (beginnende) professional die geconfronteerd wordt met kinderarmoede heeft vaak iets weg van een vecht- of vluchtreactie. Vechters zetten goedbedoelde initiatieven op om tegemoet te komen aan zogenaamde noden die ze menen te herkennen bij kinderen of ouders. Inspanningen en goede bedoelingen ten spijt, missen deze veelal hun doel, ervaart de doelgroep ze als stigmatiserend of maken ze de ongelijkheid enkel groter. Anderen zijn geneigd te vluchten. Ze weten niet goed hoe ze hier op kunnen reageren of zien het niet als hun taak hierin een verantwoordelijkheid op te nemen.

Geen van deze reacties zijn effectief om bij te dragen aan een positieve ontwikkeling van kinderen, terwijl dit net de kern is van het werken met jonge kinderen en bijzondere aandacht verdient bij kwetsbare kinderen.

Deze reacties kunnen we terugvoeren naar de wijze waarop professionals kijken naar kinderen in armoede. Al te vaak horen we studenten zeggen dat ze er tegenop zien of zich onzeker voelen om in een school of opvang stage te lopen met een hoge concentratie aan kinderen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen en/of met een lage sociaal-economische achtergrond. Dit is begrijpelijk aangezien deze kinderen in het publieke discours vaak in verband worden gebracht met problemen: leermoeilijkheden, taalachterstand, integratieproblemen, enzovoort (Van Avermaet, 2013). Bijna nooit horen we verhalen of voorbeelden over de sterktes van kinderen die opgroeien in kwetsbare situaties. Deze denkbeelden kaderen binnen een deficitdenken. Hiermee doelen we op de veronderstelling dat de normen en waarden van de gezinnen waarin deze kinderen opgroeien de oorzaak zijn van de zogenaamde ‘problemen’ en achterstanden (Nicaise, 2008; Van Avermaet & Sierens, 2010).

De wijze waarop professionals kijken naar kinderen en de verwachtingen die ze koesteren tegenover hen hebben echter een grote invloed op kinderen hun verdere ontwikkeling én de wijze waarop professionals zichzelf al dan niet in staat achten om hierin een verantwoordelijkheid in op te nemen. Het opleiden van toekomstige leraren en kinderenverzorgers dient daarom te starten bij hun opvattingen over kinderen en kwetsbare kinderen in het bijzonder. Dit vormt de basis om hier tegenover een verantwoordelijkheid op te nemen en dit een plaats te geven in het professionele handelen. De wijze waarop professionals kijken naar armoede en dit integreren in hun professionele identiteit, hangt echter onmiddellijk samen met de wijze waarop opleidingen dit een plaats geven in het curriculum.

1.2. Kinderarmoede door de ogen van opleiders van professionals

In vele opleidingen voor toekomstige kinderverzorgers en kleuterleraren krijgt armoede terecht een plaats. Denk maar aan initiatieven zoals een lessenreeks over kansarmoede, de week van de armoede, een optionele stage rond huiswerkbegeleiding bij kansarme kinderen of een ervaringsdeskundige die komt getuigen in de les. Dergelijke initiatieven zijn zinvol in het aanreiken van kennis over armoede en de leefwereld van kansarme gezinnen. Maar een verankering in de mentale structuren en het integrale professionele handelen blijft veelal buiten schot (Van Avermaet & Sierens, 2012; Van Avermaet, 2013). Omgaan met kinderarmoede en omgaan met diversiteit in het algemeen wordt dan gereduceerd tot een verzameling van randfenomenen, inhouden die worden toegevoegd aan het curriculum, een afzonderlijk stel aan te leren houdingen, een projectweek of een extra bundel materialen. Een dergelijke perifere benadering beschouwt diversiteit eerder als een abnormaliteit terwijl diversiteit en kansarmoede – zeker in (groot)stedelijke contexten – kenmerken van elke ‘normale’ setting zijn.

De grondhouding die opleidingen ontwikkelen bij toekomstige professionals en die doorheen elk vak, elke module, elke praktijkervaring, elke reflectieactiviteit, kan aangescherpt worden, is dan ook hét kwaliteitskenmerk bij uitstek van de opleiding. Deze grondhouding vormt de voorwaarde voor het afleveren van professionals die in staat zijn om met de diversiteit van jonge kinderen om te gaan en kwetsbare kinderen gelijke leer- en ontwikkelingskansen te bieden.

1.3. Verder verloop van deze paper

Een concretisering van de grondhouding van professionals voor het omgaan met kwetsbare jonge kinderen en hun ouders expliciteren we in deze paper aan de hand van vijf competenties. Een kwaliteitsvolle implementatie van deze competenties in de kern van het curriculum, vraagt echter om een opleidingsdidactiek die hierop afgestemd is. Dit diepen we in een volgende deel uit. Tot slot gaan we in op enkele aandachtspunten voor de verdere professionalisering eens de initiële opleiding is afgerond.

De competenties, aanbevelingen voor de curricula van lerarenopleidingen en de aandachtspunten voor blijvende professionalisering leiden we af uit de resultaten van het onderzoek ‘Kleine kinderen, grote kansen! Hoe kleuterleraars leren omgaan met armoede en ongelijkheid.’ dat het Steunpunt Diversiteit & Leren in 2013 uitvoerde in opdracht van de Koning Boudewijnstichting en het Departement voor Onderwijs en Vorming.

De resultaten van dit onderzoek trekken we hier open naar de opleiding van alle professionals die werken met jonge kinderen. We gaan hierbij uit van een holistische benadering van onderwijs en zorg waarbij de ontwikkeling van jonge kinderen (0-6 jaar) in een progressieve lijn wordt opgevat. Alle professionals streven daarbij eenzelfde doel na: jonge kinderen hun motorische, emotionele, cognitieve, creatieve en andere vaardigheden ontwikkelen vanuit een zorgende houding en attitude (Urban e.a., 2011; Vlaamse regering, 2013).

2. Welke competenties zijn van belang voor toekomstige professionals?

Voor het omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid onderscheiden we vijf cruciale competenties¹. Deze competenties resulteerden uit een onderzoek dat het Steunpunt Diversiteit & Leren uitvoerde in opdracht van de Koning Boudewijnstichting en het departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Gemeenschap.

De vijf competenties worden telkens geconcretiseerd in een aantal deelcompetenties. Vanuit een principe van een geïntegreerd zorgbeleid (Struyf e.a., 2013) zijn dit de competenties waarover àlle professionals dienen te beschikken. Vanuit een principe van progressief universalisme dienen deze competenties toegepast te worden in de omgang met àlle kinderen. Waar nodig levert men extra inspanningen om de meest kwetsbaren te versterken en ondersteunen.

- **Materiaaltip!** In 'Kleine kinderen, grote kansen! Hoe kleuterleraars leren omgaan met armoede en ongelijkheid.' , wordt elk van deze competenties geconcretiseerd aan de hand van criteria en geïllustreerd met voorbeelden van goede praktijken.
- **Materiaaltip!** Op de website www.diversiteitactie.be in het luik *Kinderarmoede in K.O.* vinden opleiders en professionals (in opleiding) achtergrondinformatie, werkvormen en materialen om rond deze thematiek te werken in hun (opleidings-)praktijk.

2.1. Armoede zien en diversiteit positief benaderen

Armoede (h)erkennen. Nog al te veel professionals zijn zich er niet van bewust dat armoede zich ook in hun setting voordoet en hebben geen oog voor signalen die wijzen op een kwetsbare thuissituatie. Dit vraagt om een inzicht in de multidimensionaliteit van de armoedeproblematiek. Maar bovenal vraagt dit om een zienswijze dat het perspectief van het kind centraal stelt. Kinderarmoede kent vele gezichten en wordt op verschillende manieren beleefd. Zo ervaren kinderen met een migratieachtergrond armoede anders dan kinderen die uit een generatiearme familie komen, dan kinderen van schippersouders die misschien eerder een relatieve armoede ervaren of kinderen van ouders die situationele armoede ervaren en er net alles aan doen om hun thuissituatie verborgen te houden voor de buitenwereld.

Het eigen perspectief verbreden. Het (h)erkennen van armoede is een essentiële eerste stap. Maar de grootste uitdaging ligt in de manier waarop professionals hun observaties vervolgens interpreteren en dit vertalen naar hun dagdagelijkse interacties en pedagogisch handelen. Een verruiming van het eigen perspectief is nodig om aanknopingspunten voor maximale ontwikkelkansen te kunnen zien. Bewust worden van vooroordelen en loskomen van het deficitdenken is hiervoor noodzakelijk. Door kinderen in armoede te benaderen vanuit multiperspectiviteit krijgt ook een positief perspectief een plaats.

Diversiteit positief benaderen. Professionals die een brede kijk op armoede hanteren slagen erin om het gedrag dat kinderen in de klas vertonen te kaderen binnen de leefwereld van deze kinderen. Ze komen los van de oogkleppen die hun eigen referentiekaders vormen. Dit zorgt ervoor dat ze eventuele gedragsproblemen en ontwikkelingsmoeilijkheden kunnen kaderen binnen de sociale achtergrond van kinderen. Maar dit zorgt er evengoed voor dat ze oog krijgen voor de diversiteit aan

¹ Voor de opbouw van het competentieprofiel zijn we vertrokken vanuit de visie van het Steunpunt Diversiteit & Leren op omgaan met diversiteit (Van Avermaet & Sierens, 2010; Van Avermaet & Sierens, 2012). De verdere concretisering en verfijning gebeurde op basis van Bennett (2010), Urban e.a. (2011), DECET & ISSA (2011), ISSA (sd.) en verdere bevindingen uit de literatuur, interviews met lerarenopleiders en interviews met kleuterleraren uit grootstedelijke meertalige schoolcontexten, experts en stakeholders.

competenties en talenten die kinderen hebben (Steenkens, 2008; Laevers, Vahoutte & Derycke, 2003).

- **Materiaal-tip!** Gedurende het ondersteuningstraject 'Hoe omgaan met kinderarmoede op school?' (2012-2013) van de Koning Boudewijnstichting maakten de deelnemende kleuterscholen gebruik van het instrument 'Mijn Portret' om kleuters hun sterktes en talenten te zien. Dit instrument werd ontwikkeld door het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.

2.2. Werken aan kwaliteitsvolle interacties

Het kwaliteitskenmerk bij uitstek in het werken met (kwetsbare) jonge kinderen is de aard van de interacties die professionals aangaan met kinderen, ouders, collega's en partners (Urban e.a., 2011; ISSA, ISSA & DECET, 2011; Rhodes & Huston, 2012; Bennett, 2012). Dit vraagt enerzijds om een basishouding van waaruit kinderen, ouders, collega's en deskundigen worden benaderd. Anderzijds vraagt dit om enkele bijzondere aandachtspunten in de interactie met kwetsbare kinderen en hun ouders.

Vanuit een basishouding van flexibiliteit, dialoog & samenwerking en leren-van-elkaar. In een huidige context van complexiteit en diversiteit is de kinderverzorger, pedagogisch coach of kleuterleraar niet langer dé expert die als enige weet wat goed is voor de opvoeding en ontwikkeling van kinderen. Kinderen, ouders en een waaier aan deskundigen bezitten over evenwaardige expertise die de professional kan benutten om tot gelijke leer- en ontplooiingskansen te komen voor alle kinderen. In het werken aan kwaliteitsvolle relaties met al deze actoren is een basishouding van flexibiliteit, dialoog en samenwerking en leren-van-elkaar onontbeerlijk.

Interacties met kinderen: een warme en veilige hechting als basis voor leren. De relatie die professionals met kinderen aangaan is cruciaal voor het verdere leerproces van de kinderen. Relaties die gekenmerkt worden door respect, waardering en genegenheid vormen het uitgangspunt voor het verdere leren. Deze behoeften zijn aanwezig bij alle kinderen, maar zijn nog meer uitgesproken bij kinderen uit kwetsbare gezinnen.

Interacties met ouders vanuit een gedeeld partnerschap. Scholen en andere voorzieningen voor de allerkleinsten, die hun emancipatorische functie ten volle willen realiseren, dienen te starten bij de ouders. Voor ouders die weinig of slechte ervaringen hebben met leraren, verzorgers, begeleiders en opvoeders vormt de weg van de eigen voordeur tot aan de schoolpoort of kinderopvang, een lange afstand. Ook professionals ervaren vaak een drempel om ouders te benaderen en in het bijzonder die ouders die op het eerste zicht minder hun eigen waarden- en normenpatroon reflecteren. De aanwezigheid van ouders ervaren ze als ongemakkelijk, bedreigend of controlerend. We formuleren enkele elementen die kunnen bijdragen aan een wederzijds partnerschap:

- Een open en verwelkomende uitstraling naar ouders en de buurt is nodig. Een rode lijn op de speelplaats die aangeeft tot waar ouders mogen komen of een plakkaat aan de schoolpoort met het opschrift 'Vanaf hier kan ik het alleen' staan hier diametraal tegenover.
- Continue en herhaaldelijke informele contacten zorgen dat een vertrouwensband vorm kan krijgen. Deze dienen zich het minst te richten op wat fout loopt maar eerder op die dingen die goed lopen, zich voordoen in de leefwereld van de kinderen.

- Sommige kwetsbare ouders beschikken niet over dezelfde sociale vaardigheden als professionals om hun mening en gevoelens te uiten. Omwille van een 'andere taal' kunnen gesprekken met ouders als agressief, aanvallend en emotioneel worden ervaren. Ouders van hun kant voelen zich veroordeeld en onbegrepen. Hier is het van belang dat professionals deze reacties vanuit multiperspectiviteit kunnen doorzien en kaderen binnen de leefwereld van deze ouders. De kunst ligt erin om dergelijke, vaak emotionele momenten, aan te grijpen als een vertrekpunt om wederzijds partnerschap vorm te geven (Netwerk Tegen Armoede, 2012).
- Daarnaast is het nodig dat professionals zich de affiniteit eigen maken om op een respectvolle wijze en vanuit een empowermentbenadering ondersteuning te bieden wanneer ze aanvoelen dat dit nodig en mogelijk is. Maar ook dit dient te gebeuren vanuit een inclusieve benadering die vertrekt vanuit dialoog en samenwerking. Zo kunnen scholen goedbedoelde initiatieven opzetten om kwetsbare ouders te ondersteunen in hun zogenaamde 'noden', terwijl deze noden door ouders niet als een prioritair ervaren worden, ze het belang van de acties niet inzien, of de initiatieven als stigmatiserend ervaren. Dit maakt dat een hoekje waar ouders tweedehandsspullen kunnen aanbieden op de ene plek het gevoel van kwetsbaarheid bij kansarme ouders enkel verhoogt, terwijl dit op een andere plaats, mits een andere aanpak, communicatie, ruimtelijke vormgeving, ... leidt tot respectvolle ruilrelaties.
- Het invullen van een gedeeld partnerschap betekent dat ouders een plaats krijgen op de school of in de kinderopvang. Dat ze welkom zijn en gestimuleerd worden om deel te nemen aan het gebeuren. Dit kan verschillende gradaties aannemen: van meeleven naar meedoen tot meedenken en zelfs meebeslissen (Verhoeven e.a., 2003). Belangrijk is dat de maximale ontwikkelkansen van kinderen als uitgangspunt worden genomen.

"Op een bepaalde school leeft de idee dat de ouders van de kinderen te zwak zijn om een inbreng te hebben in de klas. In eerste instantie denken de leerkrachten er aan ouders uit te nodigen om te vertellen over hun beroep. De meeste ouders zijn echter laagopgeleid en/of werkloos. De leerkracht vindt dat deze situatie te weinig aanknopingspunten biedt om ouders een actieve rol te laten spelen in het lesgebeuren. Tot er op een bepaald moment in de school een project loopt over dieren. Ouders worden hierover geïnformeerd en uitgenodigd. Ze reageren heel enthousiast in tegenstelling tot andere gelegenheden waarvoor de interesse eerder aan de lauwe kant was. Want wat blijkt: een heleboel van de ouders hebben zelf huisdieren, zijn heel bedreven in de verzorging van deze dieren en kunnen er van alles over vertellen. Op verschillende manieren kan de leerkracht een beroep doen op de specifieke vaardigheden van de ouders: het aanwijzen en leveren van gespecialiseerde informatiebronnen, presentaties in de klas over verzorging, bezoek aan een asiel, dierenwinkel, ... Een grootvader met een abonnement in de zoo, vertelt gretig over zijn lievelingsdier." (Ernalsteen, 2002).

2.3. Kinderen begeleiden tot kwaliteitsvolle interacties

Kinderen leren omgaan met verschillen. De cijfers omtrent waarden als tolerantie en vooroordelen voor Vlaamse jongeren zijn schrijnend (zie Van Avermaet, 2013, p. 6 voor een overzicht).

Professionals kunnen dan ook niet genoeg inzetten op het ontwikkelen van kinderen die competent zijn in het omgaan met de steeds complexere en toenemende diversiteit in de samenleving. Dit beogen we vanuit een emancipatorische visie die tot doel heeft om kinderen op te voeden die zelfstandig en constructief kunnen omgaan met de verschillen in de maatschappij.

Omgaan-met-diversiteit voorleven. Toekomstige professionals die kinderen leren omgaan met diversiteit kunnen dit niet doen zonder dit zelf door en door voor te leven in hun houding – het gekende ‘*teach what you preach*’-principe. Dit werkt bovendien effectiever dan een moraliserende houding die kinderen expliciet aanmaant begrip op te brengen voor verscheidenheid. De wijzende vinger kan zelfs contraproductief werken en leidt allerminst tot een versterking van kwetsbare kinderen. Hierbij is het voldoende om kinderen de gelegenheid te geven andere en elkaars leefwerelden te leren kennen en als opvoeder of leraar hier tegenover een realistische, maar inherent accepterende houding aan te nemen (Verhaeghe e.a., 2000).

“Kleuters kunnen hard zijn voor elkaar. Zo zeggen ze bv. Tijano, jij stinkt weer vandaag. Als leerkracht heb je echt een voorbeeldfunctie. Als ze zien dat jij hem toch eens knuffelt, of hem in de bloemetjes zet omdat hij iets tot een erg goed einde heeft gebracht, dan bekijken zij hem ook anders en wordt het onfrisse geurtje bijkomstig.” (Laenen & Aerden, 2013)

2.4. Diversiteit integreren in het totale ontwikkelingsproces

Via inclusief onderwijs. Een kinderopvang of kleuterschool die gelijke kansen biedt is per definitie inclusief in de ruimste zin van het woord. Een streven naar maximale inclusie impliceert dat professionals vaardigheden ontwikkelen om te differentiëren en waar nodig extra investeren om kwetsbare kinderen te versterken (Van Avermaet & Sierens, 2010). Dit principe is ook gekend als progressief universalisme.

Diversiteit optimaal te benutten in de (leer) omgeving. Professionals beschouwen de toename aan diversiteit en verschillen vaak als een obstakel. Dat de vele uitingen van verschil een verrijking zijn valt buiten beschouwing (Van Avermaet & Sierens, 2010). De uitdaging voor professionals is om deze rijkdom te zien en te benutten. Zo maken ze de omgeving niet enkel betekenisvol voor alle kinderen, maar leren kinderen ook van jongs af aan diversiteit erkennen, waarderen en ermee omgaan. Diversiteit wordt zo van jongs af aan normaliteit. Dit kan gerealiseerd worden door ruimte te laten voor initiatief en eigen inbreng van de kinderen. Zo krijgen kinderen meer mogelijkheden om hun competenties te tonen en elementen uit de eigen leefwereld binnen te brengen. Door ook doelstellingen en materialen af te stemmen op de diversiteit onder kinderen en in de samenleving, kan diversiteit een plaats krijgen in de leeromgeving.

Omgaan met meertaligheid. Kinderen die thuis een andere taal spreken, hetzij een taalvariant van het algemeen Nederlands, hetzij een niet-Nederlandse taal, worden per definitie beschouwd als kinderen met ‘taalproblemen’. Ook dit is een interpretatiekader dat aansluit bij het deficitdenken. Dat de diversiteit aan talige achtergronden een verrijking is van de omgeving valt opnieuw buiten het vizier. Het benutten van meertaligheid biedt echter een waaier aan voordelen (Van Avermaet, 2013). Dit is niet enkel bevorderend voor het sociaal-emotioneel welzijn en de eigenwaarde van kinderen, maar stimuleert bovendien kinderen hun taalontwikkeling. Voor kinderen die eentalig opgroeien is dit een verrijking van hun taalrepertoire en maakt dit hen competent in het omgaan met diversiteit (Devlieger e.a., 2012). Samengevat zijn drie strategieën efficiënt om met taaldiversiteit om te gaan (Sierens & Van Avermaet, 2010):

- Een constructief en open talenbeleid dat zich waardierend openstelt voor de talen die kleuters en ouders spreken. Zo kunnen brieven en aankondigingen gemaakt worden in meerdere talen, kunnen ouders ondersteund worden in het meertalig opvoeden van hun kinderen, ...
- De omgeving talensensibiliserend vormgeven om bij kleuters en ouders een positieve attitude en openheid te creëren voor de meertalige realiteit. Zo kunnen liedjes gezonden worden in andere talen, kunnen meertalige materialen voorzien worden, kunnen ouders uitgenodigd worden om een verhaal te vertellen in hun taal, ...
- Het faciliteren van functioneel veeltalig leren door de taal van leerlingen te benutten als kapitaal in de opstap naar nieuwe kennis.

→ **Materiaaltip!** Voor verdere achtergrondinformatie en concrete materialen om met meertaligheid aan de slag te gaan verwijzen we naar de website www.meertaligheid.be en [de website van www.kbs-frb.be](http://www.kbs-frb.be) (kleine kinderen, grote kansen).

Daarnaast is het van belang dat kinderen het nodige taalrepertoire verwerven om kennis en vaardigheden te kunnen ontwikkelen en aan bepaalde domeinen van de maatschappij te kunnen deelnemen. In dit verband spreken we van schoolse taalvaardigheid. Via de vormgeving van het gehele pedagogisch gebeuren kan de professional hierop inspelen door een krachtige talige leeromgeving creëren. Dit vertrekt veeleer vanuit een grondhouding van waaruit interacties met kleuters plaatsvinden, de klas wordt ingericht, materialen vorm krijgen en activiteiten worden opgezet.

2.5. Maatschappelijke verantwoordelijkheid zien en ernaar handelen

Het bestrijden van armoede en het bieden van gelijke kansen is geen vorm van liefdadigheid maar het realiseren van een fundamenteel kinderrecht. Het bieden van dit recht is een professionele must voor alle actoren in het werken met jonge kinderen. Voor toekomstige professionals is het van belang dat ze inzien dat het creëren van gelijke kansen een maatschappelijke verantwoordelijkheid is die ze dienen op te nemen in hun professionaliteit.

Vanuit kritische reflectie. Kritische reflectie is een cruciale competentie in het werken met (kwetsbare) jonge kinderen (Urban e.a., 2011). Structuren en het didactische handelen worden zo voortdurend in vraag gesteld in functie van gelijke kansen. Op basis hiervan kunnen veranderingsprocessen vorm krijgen en stappen worden gezet naar meer gelijke kansen.

Stappen zetten naar meer gelijke kansen. Daarnaast is het nodig dat toekomstige professionals de nodige competenties ontwikkelen om een inclusief beleid te realiseren. Het verlagen van de materiële drempel door kosten zo laag mogelijk te houden maakt hier wezenlijk onderdeel van uit. Maar het zetten van stappen naar meer gelijke kansen gaat ruimer dan het dichten van de materiële kloof. Dit gaat over een beleid dat maximale primaire en secundaire toegankelijkheid realiseert in al haar facetten (een flexibel communicatiebeleid, ouders een plaats geven op de school of in de kinderopvang, constructief omgaan met meertaligheid, ...). Dit betekent ook dat toekomstige professionals competenties verwerven om samen met collega's stappen te zetten naar meer gelijke kansen en veranderingsprocessen op te zetten. Dit vraagt in eerste instantie om het creëren van een draagvlak voor verandering. De initiatiefnemers van veranderingsprocessen sensibiliseren collega's,

ouders (zowel kansrijk als kansarm) en de buurt omtrent het belang van een gezonde sociale mix, een inclusief pedagogisch beleid en het benutten van diversiteit. Omgaan met weerstanden maakt hier wezenlijk onderdeel van uit.

De voorziening verbreden. Buiten de muren van een opvang of school zijn heel wat organisaties en actoren die zich toespitsen op de opvoeding en ontwikkeling van (kwetsbare) jonge kinderen. Deze hebben elk hun expertisedomein waarmee ze de school of kinderopvang kunnen aanvullen of ondersteunen in het ontwikkelen van hun deskundigheid. Door het optimaal benutten van samenwerkingsmogelijkheden via een netwerk dat gekenmerkt wordt door dialoog, samenwerking en voortdurende reflectie kunnen professionals een toegankelijke plek creëren voor alle kinderen en ouders. Dit draagt bovendien bij aan het uitbreiden van het sociale netwerk van kwetsbare kinderen en hun ouders.

3. Implicaties voor de basisopleiding van toekomstige professionals

Zoals we reeds aangaven dienen opleidingen die bovenstaande competenties een plaats willen geven in de kern van hun curriculum hun opleidingsdidactiek hierop af te stemmen. Hoe we dit gerealiseerd zien concretiseren we hieronder.

→ **Materiaaltip!** In 'Kleine kinderen, grote kansen! Hoe kleuterleraren leren omgaan met armoede en ongelijkheid.' werden deze implicaties vertaald naar een monitoringsinstrument dat opleidingen de mogelijkheid biedt een permanente zelfevaluatie op gang te brengen en de betrokkenheid van het gehele team te verhogen bij het optimaliseren van de kwaliteit van de opleiding.

3.1. Opleidingsdidactiek

We identificeren 4 componenten die we essentieel achten in de opleiding: praktijk, reflectie, kennis en onderzoek. Voor elk van deze componenten leiden we implicaties af voor het opleiden van professionals die tot een geïntegreerde inzet van competenties kunnen komen.

Kennis

In de meeste opleidingen wordt er tijdens het eerste opleidingsjaar de grootste nadruk gelegd op het aanleveren van theoretische kennis. Eens studenten deze inzichten verworven hebben, wordt de praktijk geleidelijk aan geïntroduceerd en vervolgens gradueel opgebouwd.

Deze benadering gaat uit van de opvatting dat de praktijk slechts kan toegepast worden mits een grondige beheersing van de theorie. Deze aanpak wordt ook aangeduid met de term 'technische rationaliteit' (Vandenbroeck e.a., 2011). Studenten en professionals komen in de beroepspraktijk slechts moeilijk, en vaak niet, tot een gegronde toepassing komen van de inzichten die ze in de opleiding hebben opgedaan. Er treden met andere woorden transferproblemen op tussen theorie en praktijk (Kelchtermans, 2003; Schepens, Aelterman & Van Keer, 2007). In het bijzonder voor de problematiek van kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid is dit van belang. Afgestudeerde professionals hebben kennis over de armoedeproblematiek en hebben oog voor de meest uitgesproken vormen van ongelijkheid in hun professionele context. Maar deze professionals weten veel minder hoe ze kinderen breed kunnen observeren, hoe ze hun interpretaties en handelen kritisch in vraag kunnen stellen, hoe ze 'moeilijke' kinderen vanuit een waarderende houding kunnen benaderen en hoe ze inzichten uit de opleiding kunnen vertalen naar hun pedagogisch handelen binnen een welbepaalde context.

Door in de eerste plaats uit te gaan van de praktijk wordt het verwerven van theoretische kennis geen doel meer op zich, maar een middel om competenties te verwerven. Dagelijkse praktijkervaringen, actuele behoeften en de reflectie daarop dienen daarom het uitgangspunt te zijn op basis waarvan theorie wordt binnengebracht in de opleiding.

Verder zijn twee bijkomende elementen belangrijk om theorie en praktijk te integreren: reflectie (zie Kelchtermans, 2003) en onderzoek (zie Ax e.a., 2008). Zowel onderzoekscompetenties als reflectieve competenties dragen bij tot de kwalificatie om levenslang te leren en de eigen praktijk voortdurend in vraag te stellen.

Reflectie

We gaven al aan dat kritische reflectie een cruciale competentie is voor het werken met (kwetsbare) jonge kinderen (Urban e.a., 2011).

Reflectie is intussen een sleutelbegrip in alle opleidingen van toekomstige professionals in de sociale sector, tot groot ongenoegen van vele studenten. Studenten moeten tot vervelens toe reflecteren, of ze nu iets hebben om over te reflecteren of niet.

Het heeft echter weinig zin om studenten te dwingen tot reflectie of het volgen van een opgelegd model wanneer ze daar de voordelen niet van inzien. Opleiders dienen daarom te vertrekken vanuit de behoeften en uitdagingen die studenten ervaren om hen vervolgens te laten ervaren dat het aanbrengen van systematiek in de eigen manier van denken iets kan opleveren (Korthagen, 2012). Er is niet zoiets als dé effectieve reflectiemethodiek. De kwaliteit van reflectie is in sterke mate afhankelijk van de wijze waarop docenten hun studenten hierin begeleiden en opvolgen. Portfolio-leren, intervisie of supervisie, projectwerking, het creëren van leergemeenschappen, reflectie op basis van het ui-model (Korthagen & Vasalos, 2002), reflectie die focust op kernkwaliteiten (Korthagen, 2012), op actualiteitskwesities (van de Ven, 2009) of plaatsvindt als een onderdeel van praktijkonderzoek... zolang een invalshoek of methodiek met de nodige flexibiliteit wordt afgestemd op de noden en competenties van de studentenpopulatie, deze adequaat worden begeleid en ten gepaste tijde worden geëvalueerd, kunnen deze allen effectief worden ingezet.

Om te komen tot een reflectie waarbij zoveel mogelijk perspectieven ingang krijgen en pedagogische praktijken en systemen in vraag kunnen worden gesteld, is het nodig dat dit niet enkel een individueel gebeurt maar ook in teamverband. Hiertoe ontwikkelden Arteveldehogeschool en het VBJK de WANDA-methodiek voor het voeren van waarderende praktijkanalyse in groep (www.projectwanda.be). Deze methodiek wordt toegepast in de bacheloropleiding 'Pedagogie van het jonge kind' van Arteveldehogeschool, maar de transfermogelijkheden naar de opleiding kleuteronderwijs zijn hoog en waardevol.

Onderzoek

Door het stelselmatig doorlopen van cycli tussen praktijk en theorie kan onderzoek de kloof tussen beiden overbruggen. Ook reflectie, waarbij studenten de praktijk vanuit theoretische invalshoeken kritisch in vraag stellen, kan hierin een plaats krijgen.

Onderzoeksmatig handelen kan op vele manier in het programma van opleidingen worden ingebed. Zo kunnen studenten bijvoorbeeld een leraar of verzorger systematisch observeren bij het oplossen van conflicten tussen kinderen: wat wordt hierover gezegd in de theorie, hoe wordt dit waargenomen in de praktijk, waaraan zijn mogelijke discrepanties te wijten en hoe kan dit overbrugd worden? Studenten kunnen ook gevraagd worden om zaken uit te proberen en hun ervaringen

hiermee systematisch in kaart te brengen, zoals het opzetten van activiteiten die expliciet het initiatief van kinderen stimuleren of taaldiversiteit benutten. De gesystematiseerde waarnemingen en analyses door studenten kunnen vervolgens door de opleider gebruikt worden in het instructieproces. Minicycli tussen theorie en praktijk worden doorlopen waarbij studenten vaardig worden in het formuleren van een probleemstelling, bedenken van een onderzoeksoptzet, raadplegen van relevante bronnen en experts enzovoort. (Ax e.a., 2008). In een meer funderende fase kunnen dan meer ruimere onderzoeken worden opgezet en uitgevoerd. Zo kan een ouderbeleid bijvoorbeeld geanalyseerd worden vanuit de 7 dimensies van ouderbetrokkenheid (Samaey en Vettenburg, 2007).

Praktijk

Heel wat studenten kiezen er tijdens hun opleiding voor om stage te lopen in de regio waarvan ze afkomstig zijn (en vaak nog wonen). Dit maakt dat vele studenten weinig tot geen ervaring opdoen in sociaal-cultureel diverse en grootstedelijke contexten. De specifieke uitdagingen van het werken in een grootstedelijke context is voor de meerderheid van toekomstige professionals onbekend. Het is de verantwoordelijkheid van opleidingen om ervoor te zorgen dat alle studenten praktijkervaring ontwikkelen in grootstedelijke, diverse contexten. Dit biedt studenten de mogelijkheid om onder begeleiding om te gaan met meertaligheid en de noodzaak aan creativiteit en improvisatie die veelal nodig is (Valcke e.a., 2012). Ook het sensibiliseren van studenten omtrent het belang van deze stages en ondervangen van mogelijke weerstanden dient een plaats te krijgen vooraleer kwaliteitsvolle stages kunnen van start gaan.

Opleidingen moeten daarbij afstappen van een model waarbij studenten in de eerste twee jaren stages lopen in 'normale' contexten en in het derde jaar de optie krijgen tot een 'alternatieve' stage. Enkel het woordgebruik wijst al op een visie dat diversiteit een afwijking is van het normale (Van Avermaet, 2013).

Dit betekent in geen geval dat het ontwikkelen van het geheel aan competenties inzake sociaal-culturele ongelijkheid enkel kan plaatsvinden in grootstedelijke diverse contexten. Zo komen we opnieuw terecht in het verhaal van 'alternatieve stages' die van diversiteit een periferiefenomeen maken. Sociaal-culturele ongelijkheid en kansarmoede zijn realiteit in elk dorp en elke stad. Het ontwikkelen van competenties om gelijke onderwijs- en ontwikkelkansen te bieden dient daarom in elke praktijkervaring plaats te vinden en ondersteund te worden.

Daarenboven hebben studenten tijdens de stage vaak het gevoel weinig ruimte te krijgen om de (innovatieve) pedagogiek die ze in de opleiding leren te kunnen toepassen. Enerzijds ervaren ze hiertoe een druk vanwege de mentoren die hen begeleiden en hun eigen visie willen gerealiseerd zien. Anderzijds maakt het evaluatieve karakter van de stagelessen dat studenten weinig innovatief durven handelen (Rots & Ruys, 2013). Het uitbouwen van partnerschappen kan dit eerste ondervangen. Stageplaatsen en opleidingen creëren zo professionele leergemeenschappen van waaruit toekomstige professionals begeleid worden op basis van een gemeenschappelijke visie. Wederzijdse ondersteuning is hier onontbeerlijk.

3.2. Diversiteit als criterium bij instroom-doorstroom-uitstroom

Competenties voor omgaan met kinderarmoede en sociaal-culturele ongelijkheid dienen een plaats te krijgen bij de instroom, doorstroom en uitstroom van studenten. Enkel zo kan omgaan met diversiteit een plaats krijgen in de kern van het curriculum én in de kern van de professionaliteit van toekomstige professionals.

Dit betekent vooreerst dat de opleiding het beroep op een realistische, waarheidsgetrouwe en toegankelijke manier dienen voor te stellen. Daarbij wordt de normatieve professionaliteit² van het beroep en de maatschappelijke verantwoordelijkheid om gelijke leer- en ontwikkelingskansen te creëren duidelijk geëxpliciteerd.

Daarnaast impliceert dit dat opleidingen bij de instroom van studenten een breed beeld krijgen van studenten hun verwachtingen ten aanzien van het beroep waarvoor ze studeren. Zo kan de opleiding bijvoorbeeld peilen naar de visie en verwachtingen omtrent het beroep, de visie op diversiteit en het ruimere mens- en maatschappijbeeld van beginnende studenten. Op basis hiervan kan gedurende het verdere verloop van de opleiding worden gedifferentieerd. Zo worden studenten in de lerarenopleiding kleuteronderwijs van de Hogeschool-Universiteit Brussel tijdens hun eerste week in de opleiding niet enkel gescreend op taal (mondeling & schriftelijk), stemgebruik, leerstrategieën maar ook op hun motivatie en contactname met kleuters.

Verder dienen competenties voor omgaan met diversiteit en sociaal-culturele ongelijkheid een doorslaggevend criterium te zijn bij evaluaties. Opleidingen besteden tot nu toe voornamelijk aandacht aan het evalueren van kennis en vaardigheden. De evaluatie van wezenlijke diversiteitscompetenties als interpersoonlijke vaardigheden, de verwachtingen en vooroordelen ten aanzien van kwetsbare kinderen en hun ouders en de wijze waarop dit zich vertaalt in het interpersoonlijke en pedagogische handelen, behoren vaak tot de periferie van de evaluatie. Het is dan ook een contradictie dat net de competenties die de basis vormen voor een succesvolle professionaliteit onvoldoende doorwegen om te bepalen of een student de opleiding al dan niet succesvol kan afronden.

Dit geeft toekomstige professionals het signaal dat het ontwikkelen van een basishouding die zich vertaalt in de interacties met kinderen, collega's en ouders, een randelement is dat van weinig doorslaggevend belang is voor kwaliteitsvolle professionaliteit. Opleidingen die professionals willen afleveren die in staat zijn om gelijke leer- en ontwikkelingskansen te scheppen voor kwetsbare kinderen, dienen daarom niet enkel hun visie en curriculum te doordringen van omgaan met diversiteit, maar dienen dit ook gelijkmatig door te trekken in de evaluatie van studenten. Een opleidingspraktijk die omgaan met kwetsbare kinderen als elementair beschouwt is enkel authentiek wanneer dit een cruciaal aspect is binnen haar evaluatiebeleid.

De veelzijdigheid en complexiteit van diversiteitscompetenties maakt het onmogelijk deze te reduceren tot een eenduidig afvinklijstje. De meeste beloftes voor een evaluatie van omgaan met diversiteit liggen in een brede, continue en procesgerichte assessment waarbij competenties op verschillende manieren en momenten kunnen aangetoond en geëvalueerd worden (Van Avermaet & Sierens, 2012).

² Enkele kenmerken van zo'n normatief professionalisme zijn: betrokkenheid, aandacht, integriteit, loyale samenwerking met collega's, een sociaal verantwoordelijkheidsgevoel, creativiteit, nieuwsgierigheid en de mogelijkheid om te innoveren (Vandenbroeck e.a., 2011). Er zijn uiteraard belangrijke technische dimensies aan de professionaliteit van leraren, zoals hun pedagogische en didactische bekwaamheid. Maar deze moeten steeds gezien worden in het ruimer kader van de normatieve professionaliteit (Departement Onderwijs en Vorming, 2013).

3.3. Competenties van opleiders

Omgaan met sociaal-culturele ongelijkheid en bij uitbreiding diversiteit mag niet enkel de verantwoordelijkheid zijn van lectoren pedagogiek. Bovendien moeten lectoren niet enkel doceren 'over' diversiteit (Van Avermaet, 2013). Opleiders die omgaan met sociaal-culturele ongelijkheid een plaats geven in de kern van het curriculum leven de competenties die ze verwachten van hun studenten voor en expliciteren deze. De opleiding staat zo model voor de toekomstige praktijk waarin studenten terechtkomen. Deze aanpak wordt ook aangeduid met de term congruent opleiden (Valcke, 2013).

- **Materiaaltip!** Het instrument www.screeningdiversiteitlerarenopleiding.be biedt handvaten om de diversiteitscompetenties van opleiders in kaart te brengen en verder te ontwikkelen. In het luik *Lerarenopleider* kunnen professionals individueel of in team het diversiteitsgehalte van hun eigen lespraktijk meten. Naargelang de uitkomst van de bevraging worden tips gegeven om het omgaan met diversiteit in de eigen lespraktijk verder op punt te zetten of te bevorderen.

4. Het continuüm van professionalisering

Kritische reflectie, praktijkgericht onderzoek, het creëren leergemeenschappen.... . Dit zijn niet enkel ingrediënten voor initiële opleidingen om tot kwaliteitsvolle curricula te komen maar zijn essentieel in het gehele continuüm van professionalisering. Een verdere verdieping van de fundering die tijdens de opleiding werd gelegd is immers noodzakelijk eens professionals zich in het werkveld bevinden. Gestructureerde ondersteuning vanuit opleidingscentra, vanuit pedagogische begeleidingsdiensten of door deskundigen dienen een plaats te krijgen in de verdere professionalisering. Maar ook het leren-van-elkaar in gestructureerde leergemeenschappen via geregelde intervisies zorgt ervoor dat verschillende sectoren die werken met jonge kinderen, tot reflectie en een uitwisseling van goede praktijken kunnen komen.

Hierbij verdient de overgang van de initiële opleiding naar het werkveld bijzondere aandacht. Afgestudeerde professionals krijgen vaak te maken met een praktijkschok. Dit kan ondervangen worden door een periode van structurele aanvangsbegeleiding. Dit dient een gedeelde verantwoordelijkheid te zijn van zowel de initiële opleiders als de werkgever.

Bibliografie

- Ax, J., Ponte, P. & Brouwer, N. (2008). Actieonderzoek in de initiële lerarenopleiding: een verkenning. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29 (1), 21-30.
- Bennett, J. (2012). *ECEC for children from disadvantaged backgrounds: findings from a European literature review and two case studies. Final Report*. SOFRECO & EIESP, Commissioned by the European Commission.
- DECET & ISSA. (2011). *Diversiteit en sociale inclusie. Een verkenning van competenties voor beroepen voor jonge kinderen*.
- Departement Onderwijs en Vorming (2013). *Beleidsevaluatie lerarenopleidingen. Rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Ernalsteen, V. (2002). *Brede schOUDERS: een werkboek*. Gent: Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Universiteit Gent.
- ISSA (sd). *Competent Educators of the 21st Century. Principles of Quality Pedagogy*. ISSA - International Step by Step Association.
- Kelchtermans, G. (2003). *De kloof voorbij. Naar een betere integratie van theorie en praktijk in de lerarenopleiding. Rapport opgesteld in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Laenen, I. & Aerden, I. (2013). *Evaluatie ondersteuningstraject 'Hoe omgaan met kinderarmoede op school?' i.o.v. Koning Boudewijnstichting*. Leuven: CEGO. Leuven: CEGO.
- Laevers, F., Vanhoutte, T. & Derycke, C. (2003). *Omgaan met kansarmoede in de basisschool. Pijnpunten - beleving - aanpak*. Leuven: CEGO Publishers.
- Netwerk Tegen Armoede (2012). *Maak je sterk tegen armoede op school. Stappenplan voor een beter armoedebeleid op school*. Brussel: Netwerk Tegen Armoede, met de steun van de Vlaamse Overheid.
- Nicaise, I. (2008). Ongelijkheid en sociale uitsluiting in het onderwijs: een onuitroeibare kwaal? In I. Nicaise, & E. Desmedt (Red.), *Gelijke kansen op school: het kan!* Mechelen: Plantyn.
- Rhodes, H. & Huston, A. (2012). Social Policy Report. Building the Workforce Our Youngest Children Deserve. *Sharing Child and Youth Development Knowledge*, 26(1).
- Robinson, G. J. (2007). Presence and Persistence: Poverty Ideology and Inner-city Teaching. *Urban Rev*, 39, 541-565.
- Rots, I. & Ruys, I. (2013). De identiteit van leraren. Een zoektocht naar aansluiting met het competentiedenken. Vanderlinde, R. e.a. (Red.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding* (pp. 3-10). Gent: Academia Press.
- Samaey, S. & Vettenburg, N. (2007). *Eindrapport: Ontwikkeling van een instrument 'betrokkenheid van ouders bij het onderwijs'*. Onuitgegeven, faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, vakgroep sociale agogiek.

- Schepens, A., Aelterman, A. & Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teachin and Teacher Education*, 23, 457-472.
- Steenssens, K. e.a. (2008). *Kinderen in armoede. Status quaestionis van het wetenschappelijk onderzoek voor België*. GIREP (Groupe Interuniversitaire Recherche & Pauvrete) & IGOA (Interuniversitaire Groep Onderzoek & Armoede VZW) in opdracht van Minister van Pensioenen, Maatschappelijke Integratie, Grootstedenbeleid en Gelijke Kansen, Christian Dupont.
- Struyf, E., Adriaenssens, S. & Verschueren, K. (2013). *Geïntegreerde zorg op school. Een inspiratieboek voor de praktijk*. Leuven: Acco.
- Urban, M. e.a. (2011). *CoRe - Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture*. London & Ghent: University of East London, Cass School of Education & University of Ghent, Department for Social Welfare Studies.
- Valcke, M. (2013). naar 'evidence-based' lerarenopleidingen? In Vanderlinde, R. e.a. (Red.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding* (pp. 83-96). Gent: Academia Press.
- Valcke, M., Rots, I. & Struyven, K. (2012). *Als het krijtstof neerdaalt...Een bijdrage aan de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen. Bestuurlijke samenvatting*.
- Van Avermaet, P. (2013). Waarom diversiteit tot de kern van onderwijs behoort. In Antrop-Gonzales, R. e.a., *Een andere kijk op diversiteit* (pp. 93-114). Leuven/Den Haag: Acco.
- Van Avermaet, P. & Sierens, S. (2010). Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. In De Coen, D. e.a. (Red.), *Handboek beleidsvoerend vermogen (Doelgerichte visie, Aflevering 4)* (pp. 1-48). Brussel: Politeia.
- Van Avermaet, P. & Sierens, S. (2012). Van de periferie naar de kern. Omgaan met diversiteit in onderwijs. In N. Clycq, B. Segaert, & C. Timmerman, *Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context*. Academia Press: Gent.
- Vandenbroeck, M. e.a. (2011). Literature review. In Urban, M. e.a., *CoRe - Competence Requirement for Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. Research documents* (pp. 11-29). London & Ghent: University of East London, Cass School of Education & University of Ghent, Department for Social Welfare Studies.
- Verhoeven, J. e.a. (2003). *Ouders over scholen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vlaamse regering. (2013). Van peuter naar kleuter: een straffe stap. In V. regering, *Nota van de Vlaamse regering. Voortgangsrapport 2012-2013. Vlaams Actieplan Armoedebestrijding. Actieprogramma kinderarmoede*.